Aula 3

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA

CONCEITOS ESSENCIAIS PARA A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO

EDUCAÇÃO HISTÓRICA

- "A Educação Histórica tem como principal objectivo despertar e desenvolver o pensamento histórico dos alunos."
- "A educação histórica tem como objectivo levar os alunos, através de estratégias adequadas, a compreender a História; a pensar nas ligações profundas entre o passado e o presente. Contudo, como é sublinhado por Barton (2001) não existe uma aproximação neutra à História.

Todos nós sejamos educadores, historiadores, responsáveis por museus, fazemos escolhas. No entanto, não devemos só analisar o que se escolhe, é necessário estudar também o que se omite. Por isso, é preciso pensar com responsabilidade e cuidado sobre as implicações destas escolhas".
- "A educação histórica parece ocorrer quando as competências de experenciar o tempo passado, interpretando-o de forma histórica, e utilizando-o na orientação da vida, são desenvolvidas."
- "A educação histórica vai para lá da aquisição de conhecimento substantivo do passado e a expansão deste *stock*. Antes é conceptualizada como um processo através do qual as competências são progressivamente desenvolvidas, em processo de mudança, de formas menos elaboradas até formas mais sofisticadas."
- "Educação Histórica, na perspectiva de que isto implica saber ler fontes históricas diversas, com suportes e mensagens diversas; saber confrontar fontes nas suas mensagens, intenções e validade; saber selecionar fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas); saber entender o Eu e o Outro, no seu contexto particular, saber exercitar as explicações históricas, saber construir narrativas históricas e saber levantar novas questões e hipóteses."

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

- "Segundo Rüsen (1992, p. 28), é "um pré-requisito para a orientação em uma situação presente que demanda ação". Isto significa que a consciência histórica funciona como um "modo específico de orientação" nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente (idem, ibid.).

Desse ponto de vista, a consciência histórica dá à vida uma "concepção do curso do tempo", trata do passado como experiência e "revela o tecido

da mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem as mudanças" (idem, ibid., p. 29). Essa concepção molda os valores morais a um "corpo temporal", transformando esses valores em "totalidades temporais", isto é, recupera a historicidade dos valores e a possibilidade dos sujeitos problematizarem a si próprios e procurarem respostas nas relações entre passado/presente/futuro. Essa possibilidade, como afirma Freire (1970), pode ser indicativa do reconhecimento da desumanização como realidade ontológica e histórica e também pode levar à pergunta se a humanização é possível. Assim, segundo Rüsen (1992; 2001), a consciência histórica relaciona "ser" (identidade) e "dever" (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma "função prática" de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica."
- "A consciência histórica dos indivíduos contemporâneos tem um papel fulcral nas suas tomadas de decisão que, por sua vez, influencia o desenvolvimento pessoal e social (Rüsen, 2000). Com base neste pressuposto, a educação histórica está a iniciar investigação dentro do âmbito de consciência histórica e social, nomeadamente ao procurar compreender como as crianças, os jovens e os professores conceptualizam a relação temporal entre passado, presente e futuro, numa perspectiva de orientação do indivíduo face aos problemas da sociedade (Lee, 2001)."
- "A consciência histórica sendo uma experiência consciente e inconsciente de relações significativas do presente com passado(s) e horizontes de espectativa , conjuga o cognitivo e o emocional, o empírico e o normativo, e expressa-se narrativamente. Pela consciência histórica aprofunda-se a orientação do presente e expectativas de futuro com base na investigação histórica geradora de múltiplos sentidos do passado."

LITERACIA HISTÓRICA

"A ideia de literacia histórica – enquanto conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado – surge associada à proposta de desenvolvimento da consciência histórica, tal como defende Peter Lee. Esta necessidade de orientação temporal exige identificações múltiplas, a várias escalas (do local ao global), e a consideração de pontos de vista diversificados, apresentados quer por historiadores quer por outras fontes para a História."
- "Entenda-se a literacia não como um conceito restrito apenas às com-

petências de leitura e compreensão linguísticas: numa acepção abrangente, poderá falar-se de literacia histórica, tal como de literacia científica, de literacia matemática ou outras. E, no quadro da discussão actual em torno da necessidade de desenvolvimento da consciência histórica, a ideia de literacia surge-lhe associada, enquanto vertente indispensável para que tal desenvolvimento ocorra."

PLURIDISCIPLINARIDADE

- "A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma única disciplina por diversas disciplinas ao mesmo tempo . Por exemplo, um quadro de Giotto pode ser estudado pelo enfoque da história da arte cruzado com o da física, da química, da história das religiões, da história da Europa e da geometria. Ou a filosofia marxista pode ser estudada pelo enfoque da filosofia entrecruzada com a física, a economia, a psicanálise ou a literatura. O objeto em questão sairá, assim, enriquecido pelo cruzamento de várias disciplinas. O conhecimento do objeto em sua própria disciplina é aprofundado por um fecundo aporte pluridisciplinar. A pesquisa pluridisciplinar enriquece a disciplina em questão (a história da arte ou a filosofia, em nossos exemplos), porém esse enriquecimento está a serviço apenas dessa disciplina. Em outras palavras, a abordagem pluridisciplinar ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade permanece inscrita no quadro da pesquisa disciplinar." (ASSMANN, 1998).

INTERDISCIPLINARIDADE

- "A interdisciplinaridade tem uma ambição diferente daquela da pluridisciplinaridade. Ela diz respeito à transferência dos metodos de uma disciplina à outra . É possível distinguir três graus de interdisciplinaridade:
a) um grau de aplicação . Por exemplo, os métodos da física nuclear transferidos à medicina conduzem à aparição de novos tratamentos de câncer;
b) um grau epistemológico. Por exemplo, a transferência dos métodos da lógica formal ao campo do direito gera análises interessantes na epistemologia do direito;
c) um grau de geração de novas disciplinas . Por exemplo, a transferência dos métodos da matemática ao campo da física gerou a física-matemática; da física de partículas à astrofísica, a cosmologia-quântica; da matématica aos fenômenos metereológicos ou aos da bolsa, a teoria do caos; da informática à arte, a arte-informática. Como a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar . Seu terceiro grau inclusive contribui para o big-bang disciplinar.
- Enfoque científico e pedagógico que se caracteriza por buscar algo mais do que mera justaposição das contribuições de diversas disciplinas sobre

um mesmo assunto, e se esforça por estabelecer um diálogo enriquecedor entre especialistas de diversas áreas científicas sobre uma determinada temática. Aplica-se a problemas, atividades e projetos que ultrapassam a capacidade de uma só área disciplinar. O conceito expressa a consciência dessa limitação das disciplinas específicas, mas não transforma isso necessariamente num questionamento epistemológico mais radical, como o faz a transdisciplinaridade." (ASSMANN, 1998)

TRANSDISCIPLINARIDADE

- "A transdisciplinaridade, como o prefixo "trans" o indica, diz respeito ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina. Sua finalidade é a compreensão do mundo atual, e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento." (ASSMANN, 1998)

TRANSVERSALIDADE

- "Transversal significa o que perpassa de través ou obliquamente (rua transversal). O termo provém da geometria. Transversalidade tornou-se uma das metáforas para não-linearidade. Noção próxima a transdisciplinaridade. Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* do MEC, o conceito se torna bastante peculiar, porque apenas os temas éticohumanistas levam o nome de Temas Transversais. Em Reformas Educacionais (Espanha, América Latina) o conceito aparece com alguma freqüência. Razão Transversal é o nome que o filósofo alemão Wolfang Welsch dá ao tipo contemporâneo de razão que não se organiza segundo esquemas hierárquicos, mas de forma transversal, como a que possibilitam os hipertextos, a *Internet*, o CD-ROM, os multimeios. Trata-se de uma lógica do transitar/transmigrar; um modo de pensar e agir segundo uma racionalidade-em-trânsito." (ASSMANN, 1998)

RELAÇÃO PEDAGÓGICA

- "O conjunto de interfaces comunicativas entre agentes cognitivos que constituem um sistemaaprendente ou uma organização aprendente. O objetivo fundamental da relação pedagógica écriar e manter uma ecologia cognitiva na qual possam emergir experiências de aprendizagem.

Trata-se de um mergulho coletivo numa seqüência de processos auto-organizativos da vida dos aprendentes, à luz do princípio de que existe uma coincidência básica entre processos vitais e processos cognitivos. Nos anos 1990 começou a aparecer por diversos lados o lema: Do ensinar ao aprender. Já apareceram confusões e mal-entendidos acerca disso.

Evidentemente não se trata de depreciar o bom ensino. Os fautores

dessa lema – e em muitos casos se trata de documentos oficiais e solenes – não propõem nada parecido a um 'aprender sem ser ensinado', aprendentes sem ensinantes, ou coisa que o valha. Pelo contrário, vem implicada uma concepção mais elevada e valorizada do/a professor/a. Trata-se de frisar um enfoque pedagógico diferente, no qual a aprendizagem é vista como um processo de verdadeiras experiências de aprendizagem, e não como simples repasse de conhecimentos supostamente já prontos. Neste sentido se propõe uma superação do modelo instrucional porque sua maneira de conceber o 'estar aprendendo' não concorda com o que hoje se sabe, com razoáveis bases científicas, acerca de como acontece o aprender. O lema Do ensinar ao aprender quer sublinhar esta profunda mudança na concepção da relação pedagógica. Mas onde e quando esse lema ameaça levar a equívocos e espontaneísmos superficiais, convém resgatar aquilo que os conceitos antigos continham de positivo, inserindo-os no contexto das novas descobertas científicas." (ASSMANN, 1998)

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Os conceitos de transposição didática e recontextualização dizem respeito às transformações que o saber sábio ou o discurso científico sofrem, ao passar para os contextos de ensino. Na teoria da transposição didática o foco de análise é a transposição dos conceitos científicos no processo de ensino, enquanto na perspectiva da recontextualização a ênfase é a transferência dos textos entre diferentes contextos de produção e reprodução. Desse modo, uma das principais diferenças entre esses conceitos, ao nosso ver, está no papel do processo social na transformação do conhecimento científico. Chevallard considera esses processos de transformação como sociais e originários da 'noosfera', onde diferentes atores e instituições participam da seleção dos objetos de ensino. No entanto não problematiza as relações de poder presentes na noosfera, sendo sua teoria fundamentada em pressupostos epistemológicos. Já o conceito de recontextualização, de Bernstein, deve ser visto em um quadro teórico, mais amplo, de críticas e debate em torno das teorias de reprodução, em que se destacam essencialmente a forma, as regras e os princípios de produção e reprodução do discurso pedagógico.
Para Bernstein (1996b), o discurso pedagógico relativo a toda prática de instrução é recontextualizador. Apropria-se de outros discursos e os coloca numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas, tratando-se assim de um princípio "que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamentos seletivos" (ibid., p. 259).
A constituição do discurso pedagógico norteia-se por regras

específicas. Para Bernstein, 'regras distributivas' são aquelas pelas quais o dispositivo pedagógico controla a relação entre poder, conhecimento, formas de consciência e prática no nível da produção do conhecimento. Por meio delas o dispositivo pedagógico domina a produção do conhecimento. Elas estabelecem quem pode transmitir o quê, a quem e sob que condições e, assim, tentam fixar limites interiores e exteriores ao discurso legítimo.
No que se refere às 'regras recontextualizadoras', Bernstein entende que o discurso pedagógico é construído com base em regras que embutem e relacionam dois discursos. Nesse processo, o discurso da competência, instrucional (relativo aos conteúdos científicos) é embutido no discurso regulador, de ordem social (concernente a disciplina, valores, concepções de mundo, de ciência, de educação etc.). A constituição do discurso pedagógico implica um princípio recontextualizador que age seletivamente sobre outros discursos, deles se apropriando, refocalizando-os e relacionando-os a partir de uma ordem e de ordenamentos próprios.
Quanto às 'regras de avaliação', o autor afirma que a chave da prática pedagógica é a avaliação contínua que se encontra na relação entre adquirir e transmitir conhecimentos. No universo das regras avaliativas, elementos referentes ao espaço e tempo são estabelecidos. No caso da escola, o tempo se transforma em idade (que corresponde à seriação da cultura escolar) e o espaço, em contexto/conteúdo (que se distribuem segundo esta mesma cultura escolar) (Bernstein, 1996a, p. 49). Assim, as regras distributivas estariam relacionadas ao nível de produção do discurso; as regras recontextualizadoras, ao nível da transmissão; e as regras de avaliação, ao nível da aquisição. (MARANDINO, 2006).

OUTROS CONCEITOS IMPORTANTES; Cognição Histórica; Aprendizagem Significativa; Cultura Histórica; Didática da História.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação: Rumo à Sociedade Aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BARCA, Isabel. **Literacia e consciência histórica**. Educar, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006. Editora UFPR 93.

CONGRESSO DE LOCARNO, Congresso Internacional. **QUE UNIVERSIDADE PARA O AMANHÃ? EM BUSCA DE UMA EVOLUÇÃO TRANSDISCIPLINAR DA UNIVERSIDADE.** (Locarno, Suíça, de 30 de abril a 02 de maio de 1997. PROJETO CIRETUNESCO. Evolução transdisciplinar da Universidade. 1997. Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares. Disponível: http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/ Acesso: 08 Abr. 1998.

Estratégias da auto-regulação na aprendizagem em História: Estudo no 2.º C.E.B. CONCEPÇÕES DE PASSADO COMO EXPRESSÃO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA Marília Gago. Universidade do Minho. Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, pp.127-136, Jan/Jun 2007.

GAGO, Marília. **Consciência Histórica e Narrativa na Aula de História: Concepções de Professores.** Dissertação de Doutoramento em em Educação. Metodologia do Ensino da História e das Ciências Sociais.Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Janeiro de 2007.

MARANDINO, Martha. **Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências.** Revista Brasileira de Educação. Maio /Jun /Jul /Ago 2004 No 26. Disponível em: www.anped.org.br/rbe26/anped-n26-art07.pdf. Acesso em: 03 Mai. 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História**. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297- 308, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br Acesso: 19 Mai 2010.